

Kommunikation – zwischen den Disziplinen

**Kooperative interdisziplinäre Evaluation (KIEV)
mit Studierenden und Lehrenden**

Gerhard Höher

Christiane Schmidt

Christian Strub

Elke Warsewa

Hildesheim, Juli 2000

Inhaltsverzeichnis

	<i>Seite</i>
1. Einleitung	3
1.1 Hochschuldidaktik und Evaluation – im Trend	3
1.2 Das Neue: Interdisziplinäre Evaluation	4
2. Ein hochschuldidaktischer Arbeitskreis an der Universität Hildesheim	5
3. Das erste gemeinsame Seminar (Wintersemester 1996/97)	8
4. Evaluation zwischen den Disziplinen	10
4.1 Ein Grundprinzip der gegenseitigen Evaluation: "Lobkultur"	12
4.2 Von der passiv-teilnehmenden zur aktiv-teilnehmenden Beobachtung	13
4.3 Die Moderationsmethode als Instrument der Evaluation	14
5. Interdisziplinäre Evaluation?	17
5.1 Der traditionelle Interdisziplinaritäts-Begriff: ergebnisorientiert	18
5.2 Kommunikative Herstellung von Interdisziplinarität: Kooperative interdisziplinäre Evaluation	19
5.3 Interdisziplinäre Evaluation	22
6. Das zweite gemeinsame Seminar (Sommersemester 1998)	22
7. Nutzen und Nachteil der kooperativen interdisziplinären Evaluation (KIEV) mit Studierenden und Lehrenden für die alltägliche Lehrpraxis	26
<i>Literaturverzeichnis</i>	28

1. Einleitung

1.1 Hochschuldidaktik und Evaluation – im Trend

Sie bilden vielleicht genau wie wir Studierende an einer Hochschule aus, "machen" also auch Lehre.¹ Außerdem sind Sie möglicherweise wie wir interessiert daran, wie gut oder wie schlecht Sie diese Lehre machen. Dann könnte dieser Artikel interessant für Sie sein.

Fühlen Sie sich fachwissenschaftlich gut in Form, sind aber hochschuldidaktisch nicht oder kaum vorgebildet, bekommen wenig und dann recht unsystematisch Rückmeldung von Studierenden, sprechen ab und zu mit Kolleginnen und Kollegen über dieses Thema? Vielleicht haben Sie bereits mit anderen Dozierenden interdisziplinäre Seminare oder Vorlesungen gestaltet, haben sich dabei gegenseitig beobachtet und Rückmeldungen gegeben. Sind Sie damit schon zufrieden? Wir waren es nicht und fragten uns, wie wir am effektivsten von möglichst vielen KollegInnen und Studierenden Rückmeldung über unser Lehrverhalten bekommen könnten. Was lag zunächst näher als einen Arbeitskreis zum Thema Hochschuldidaktik einzurichten? Was dann daraus wurde, wollen wir Ihnen im folgenden vorstellen, auch, um Sie anzuregen, ähnliches zu versuchen.

Hochschuldidaktische Fragestellungen und Evaluation der Lehre sind (wieder) in Mode gekommen. Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) konstatieren u.a. die mangelnde didaktische Befähigung der Lehrenden² und plädieren folgerichtig für die Stärkung didaktischer Kompetenz.³ Hochschuldidaktische Kurse

¹ Wer wir sind? Lesen Sie dazu bitte Abschn. 3. Wir danken an dieser Stelle allen, die uns mit Anregungen und Kritik beim Schreiben dieses Artikels unterstützt haben.

² Exemplarisch verweisen wir auf eine Befragung von S. Kirchhoff und S. Kuhnt unter Dortmunder Studierenden. Die Ergebnisse zu den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden sind eher erschreckend (vgl. Kirchhoff/Kuhnt im Handbuch Hochschullehre, 1997, Teil J 3.3).

³ "Die Stellungnahmen der Länder machen übereinstimmend deutlich, daß bei der Habilitation und der Berufung neben der wissenschaftlichen Qualifikation generell eine stärkere Gewichtung der pädagogischen und didaktischen Befähigung zu verzeichnen ist." (Kultusministerkonferenz 1996, S. 22 f.)

bekommen immer stärkeren Zulauf, neue Projekte und Einzelinitiativen zum Thema werden begonnen, MitarbeiterInnen von hochschuldidaktischen Einrichtungen werden von Hochschulen ohne solche Institutionen verstärkt um Gastveranstaltungen gebeten.⁴

Leider korrespondiert der zunehmende Stellenwert nicht mit der Bereitstellung von finanziellen Mitteln für den Arbeitsbereich hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung.⁵ Unser Ansatz bietet eine gute Möglichkeit, die didaktische Befähigung durch eine selbst organisierte Fort- und Weiterbildung zu verbessern. Auch unter günstigeren finanziellen Rahmenbedingungen kann er als eine Ergänzung zu Programmen der hochschuldidaktischen Qualifizierung verstanden werden.

1.2 Das Neue: interdisziplinäre Evaluation

Wir haben – zusammen mit anderen Kollegen und Kolleginnen – ein Seminar durchgeführt, das nicht nur fächerübergreifend angelegt war, sondern sich vor allem durch eine spezifische Form der Evaluation auszeichnete. Auf einer inhaltlichen und organisatorischen Ebene läßt sich unser Seminar in Anlehnung an multi- / interdisziplinäre Seminare, evtl. auch an Ringvorlesungen zu einem Thema, charakterisieren. Darüber hinaus haben wir auch auf der Ebene der Evaluation einen interdisziplinären⁶ Ansatz versucht, den wir als "kooperative interdisziplinäre Evaluation" (KIEV) bezeichnen und im folgenden näher beschreiben wollen. Neu an diesem Ansatz scheint uns die Verknüpfung von vier Parametern zu sein:

- Rückmeldungen von KollegInnen aus unterschiedlichen Disziplinen im Rahmen eines gemeinsam geplanten und veranstalteten Seminars
- Rückmeldungen von Studierenden verschiedener Studiengänge

⁴ Vgl. dazu ausführlicher Behrendt im Handbuch Hochschullehre 1997, Teil I 2.6. Behrendt beschreibt die Situation in der Bundesrepublik und im (vor allem europäischen) Ausland.

⁵ Behrendt a.a.O.

⁶ Zur Problematik des Begriffs vgl. Abschn. 5.1

- Mündliche Evaluationsverfahren und Metaplanmethode
- Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende Beobachtung

Diese Kombination – so unsere These – ist geeignet, in das eigene hochschuldidaktische Verhalten bessere Einsichten zu gewinnen als unter Benutzung nur einzelner dieser Parameter; sie kann nur gelingen aufgrund der jeweils unterschiedlichen Methodenkompetenz der verschiedenen teilnehmenden Dozierenden.

Um Ihnen unsere Erfahrungen und den daraus resultierenden Lernprozeß zugänglich zu machen, stellen wir zunächst den Prozeß von unseren ersten Überlegungen bis zur Durchführung eines gemeinsamen Seminars vor. Wichtige Rahmenbedingungen und Teilelemente dieses Prozesses analysieren wir anschließend ausführlicher. Am Ende berichten wir von Erfahrungen mit einem zweiten gemeinsamen Seminar und diskutieren die Konsequenzen, die sich für uns daraus ergeben haben.

2. Ein hochschuldidaktischer Arbeitskreis an der Universität Hildesheim

Am 06.12.1995 fand die erste Sitzung unseres hochschuldidaktischen Arbeitskreises statt. Im Laufe des Wintersemesters kristallisierte sich eine Gruppe von zehn teilnehmenden KollegInnen aus folgenden Fächern heraus: Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Sozialpädagogik, Soziologie, Sprachwissenschaft, Theologie. Wir setzten zunächst vorwiegend an den eigenen Erfahrungen an und tauschten uns zu folgenden Problembereichen aus:

- Wie motivieren wir die Studierenden zur aktiven Teilnahme im Seminar?
- Stimmen Seminarplan und Seminar-Wirklichkeit überein?
- Wie führen wir Gespräche und Diskussionen?
- Visualisieren wir die Inhalte und wenn ja, mit welchen Medien?
- Wie stark lenken wir das Seminargeschehen?

Beim Austausch unserer je eigenen Erfahrungen dazu lernten wir uns näher kennen und wurden neugierig darauf, wie das Berichtete in der Praxis aussieht. Im Sommersemester 1996 begannen wir, uns gegenseitig nach Absprache in unseren Lehrveranstaltungen zu beobachten. Nachdem wir uns auf bestimmte Regeln für das Geben und Empfangen von Feedback geeinigt hatten – gegenseitige Akzeptanz, Feedback in Form einer Verhaltensbeschreibung, zuerst Beschreibung des positiv Aufgefallenen seitens der Beobachtenden, Vermeidung von Verteidigungshaltung seitens der Beobachteten ⁷ – unterhielten wir uns über die bei der Beobachtung gesammelten Eindrücke.

Insgesamt fanden trotz einer Reihe von Termin- und Organisationsproblemen immerhin 22 Besuche statt. Meistens kamen die BeobachterInnen zu zweit oder zu dritt. Die Erkenntnisse, die wir aus den Hospitationen gewannen, wurden nicht systematisch ausgewertet. Sie waren vielmehr als Sammlung recht subjektiver Erfahrungen zu sehen und dienten eher der weiteren Planung. Bei der Auswertung des Sommersemesters bedauerten wir, daß nicht alle TeilnehmerInnen am Arbeitskreis die Gelegenheit hatten, alle anderen zu besuchen (vor allem aus Termingründen). So entwickelten wir die Idee, ein gemeinsames Seminar zu veranstalten.

Nach unseren Erfahrungen sind Arbeitskreise und ein Seminar wie unseres an einer überschaubaren Hochschule leichter zu organisieren und durchzuführen als an großen Hochschulen. Die Universität Hildesheim ist eine überschaubare Organisationseinheit, die sich in vier Fachbereiche mit 22 Instituten gliedert (im Sommersemester 1996/97 studierten hier ca. 3.600 Präsenzstudierende). Als MitarbeiterInnen kennen wir eine ganze Reihe von KollegInnen aus anderen Fachbereichen. Ähnlich gesinnte MitarbeiterInnen sind entweder schon bekannt oder leichter ausfindig zu machen.⁸ Die Vereinzelung im Lehrbetrieb kann

⁷ Vgl. z.B. Vopel / Kirsten 1974. S. 120 ff. Diese Richtlinien wurden zum festen Element der von uns mit "Lobkultur" bezeichneten Rahmenbedingungen (siehe dazu Abschn. 4.1).

⁸ Biskup nannte im Rahmen eines philosophischen Kolloquiums folgende mögliche Probleme großer Universitäten: "Wenn ein Fach an einer Universität groß ist, so ergibt sich meistens eine feine Aufteilung in stark eingeschränkte Teilgebiete. Die Arbeitsgruppen für diese Teilgebiete igeln sich häufig ein, insbesondere weil zumindest für die Lehre keine unmittelbare Notwendigkeit für eine Zusammenarbeit vorliegt. (...) Wenn an einer Universität viele Fächer vertreten sind, insbesondere jeweils auch die eng benachbarten, so

so an überschaubaren Hochschulen leichter aufgehoben werden. Die Erfahrungen derjenigen von uns, die bereits an sehr viel größeren Hochschulen tätig waren, bestätigen dies.

Dort, wo wir mit KollegInnen in Hildesheim und an anderen Hochschulen über unseren Arbeitskreis sprachen, wurde immer sehr schnell deutlich, daß an hochschuldidaktischer Fortbildung in erster Linie KollegInnen des Mittelbaus interessiert waren und sind.⁹ Einen Grund dafür, den wir nicht unterschätzen wollen, stellt die gewachsene Berücksichtigung der Qualität der Lehre bei Berufungsverfahren dar. Zudem übernimmt an den meisten wissenschaftlichen Hochschulen der Mittelbau die größten Teile des Seminarbetriebs und fühlt sich für die Qualität der Lehre verantwortlich.

scheuen sich Fachvertreter häufig, über ihre Fachgrenzen hinaus zu arbeiten, um nicht des Dilettierens verdächtigt zu werden...." Biskup führt weiter aus, an zu großen Universitäten seien für gemeinschaftliche Aufgaben keine angemessenen Strukturen vorhanden, die Arbeitsgruppen seien zu klein, die Fächer zu groß. Wandel lasse sich leichter bei menschlichem Vertrauen in die Redlichkeit der anderen unterstützen oder wenn man die anderen persönlich kenne (Biskup 1997, S. 68).

⁹ Darunter häufiger solche auf Qualifikationsstellen; vgl. z.B. die Erfahrungen in Braunschweig, WindH (persönliche Mitteilung des Projektleiters auf der Bundestagung der Studienberatung in Braunschweig, 1995).

3. Das erste gemeinsame Seminar (Wintersemester 1996/97)

Wie bekommen wir am effektivsten von möglichst vielen KollegInnen Rückmeldung über unser Lehrverhalten? Die Antwort auf diese Ausgangsfrage war, ein gemeinsames Seminar zu planen und durchzuführen. Die Fragestellung entwickelte sich im Lauf dieses Seminars weiter – es steckte in der Idee sozusagen mehr, als wir voraussehen konnten.¹⁰

Als Rahmenthema wählten wir "Kommunikation – zwischen den Disziplinen". Es ist ein Thema, zu dem die meisten Fächer einen Beitrag aus ihrer Perspektive leisten können, das so gut wie alle Studierenden interessieren kann und das für alle Studiengänge bedeutsam ist. Darüber hinaus schien es uns aber ein Thema zu sein, das auch die spezifische Form der Veranstaltung reflektieren konnte. Wir können über Kommunikation kommunizieren. Wir erarbeiteten sodann ein Seminar-Konzept, das wie folgt im Vorlesungsverzeichnis als fächerübergreifendes Angebot angekündigt wurde:

DozentInnen	aus Angewandter Sprachwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Sachunterricht, Sozialpädagogik, Soziologie		
Thema	Kommunikation - zwischen den Disziplinen		
Termin/Raum	Mittwoch 18.00	2stündig	S2/407
Arbeitsform	Interdisziplinäres Seminar		
Teilnehmerkreis	Interessierte aller Studiengänge		
Inhalt	Seit den 60er Jahren haben die meisten Geistes- und Sozialwissenschaften das Thema Kommunikation für sich entdeckt und sich ihm in fachspezifischer Weise angenähert. Im Seminar soll der Zugang verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen zu diesem Gegenstandsbereich erarbeitet werden. Dieses Seminar wird angeboten vom Mittelbau-Arbeitskreis Hochschuldidaktik.		
Bemerkungen	Bereitschaft zur Kommunikation wird vorausgesetzt		

¹⁰ Dieses "Mehr" erläutern wir in den Abschnitten 4. und 5.; die dort ausgearbeitete und in Abschn. 1.2 vorgehend dargestellte abschließende These haben wir formuliert, nachdem wir das Seminar abgeschlossen und darüber nachgedacht haben, warum wir diesen Artikel schreiben wollen.

Unsere Namen blieben ungenannt.¹¹ Die beteiligten Fächer ergaben sich aus den von den AG-Mitgliedern vertretenen Bereichen, waren also nicht systematisch ausgesucht worden. Wie zu sehen, verzichteten wir darauf, schon bei der Ankündigung unser hochschuldidaktisches Ziel zu nennen – dieses wollten wir in der ersten Sitzung erläutern – und wiesen nur kurz auf das Inhaltliche hin.

Nach der einführenden Seminarsitzung, die von allen vorbereitet und durchgeführt wurde, liefen die weiteren Sitzungen des Semesters nach folgendem Prinzip ab: Jeweils einer Sitzung, die am Thema orientiert war (Kommunikation) folgte eine hochschuldidaktische Auswertungssitzung. Die themenorientierten Sitzungen unterschieden sich von einer "üblichen" Seminar-Sitzung durch die Teilnahme der beobachtenden KollegInnen. An den Auswertungssitzungen nahmen beobachtende und beobachtete KollegInnen sowie diejenigen Studierenden teil, die unserer Einladung, an der Evaluation teilzunehmen, gefolgt waren. Die Sitzungen wurden zeitlich offener als durch den üblichen andert-halbstündigen Rahmen vorgegeben gestaltet. Am Ende des Semesters stand eine Abschlußbesprechung mit Ergebnissammlung für das ganze Seminar.

Nach jeder Sitzung, also sowohl nach den thematisch orientierten als auch nach den Auswertungssitzungen, trafen wir teilnehmenden Lehrenden uns noch in einer Gaststätte. Diese informellen Treffen waren wichtig, weil sich hier manche der unten genannten Ergebnisse erst herauskristallisierten, weil hier Änderungen des Konzepts besprochen wurden, weil hier Kennenlernen und Vertrauen sich vertieften, weil hier auch über anderes als Arbeitsbereiche gesprochen wurde. Wir waren nicht mehr nur die Kollegin X oder der Kollege Y eines beliebigen Faches.

Das zentrale Problem des Seminars war die geringe und im Verlauf des Seminars noch abnehmende Zahl der teilnehmenden Studierenden. Wir haben hierzu keine Rückmeldungen von den Studierenden erhalten. Wir können nur spekulieren, daß

¹¹ An dem Seminar beteiligten sich Rainer Barczaitis, Ute Hiller, Gerhard Höher, Henning Plessner, Christiane Schmidt, Hiltrud Schroeder, Christian Seipel, Christian Strub und Elke Warsewa.

verschiedene Aspekte eine Rolle gespielt haben. Wir vermuten vor allem, daß es uns nicht gelungen ist, das Seminarthema "Kommunikation" überzeugend mit der Evaluation des Seminars zu verknüpfen und den Studierenden die Relevanz zu verdeutlichen, die eine solche Evaluation bzw. Metakommunikation für sie im Rahmen ihrer Studiengänge und Berufsziele haben kann.

Zu Beginn des Seminars hatten wir wenig Erfolg damit, die Studierenden als Forschungs-subjekte anzusprechen und nicht als Forschungsobjekte. Später wurde die Trennung in beobachtete Studierende und beobachtende Lehrende jedoch zumindest abgeschwächt. Dies lag zum einen daran, daß die jeweils Lehrenden das zentrale Objekt der Beobachtung waren, zum anderen daran, daß die Lehrenden zur aktiv-teilnehmenden Beobachtung wechselten, und nicht zuletzt auch daran, daß wir die Studierenden zu den Auswertungssitzungen eingeladen hatten. Vor allem die Studierenden, die ein Interesse an der Auswertung der Beobachtungen hatten und an den entsprechenden Seminarsitzungen teilnahmen, konnten sich aktiv ("als Forschungs-subjekte") in die Evaluation einbringen, insbesondere, als wir begannen, bei der Auswertung mit der Moderationsmethode zu arbeiten (vgl. Abschn. 4.3). Mit Hilfe der anonymen, schriftlichen Form der Rückmeldungen gelang es, gruppendynamische Effekte im Auswertungsgespräch zu reduzieren und die studentische Perspektive im Sinne von ExpertInnenmeinungen ansatzweise einzubeziehen.

4. Evaluation zwischen den Disziplinen

Evaluation hat sich als ein Königsweg zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen erwiesen. Unter Evaluation in der Hochschullehre ist „die systematische Sammlung und Auswertung von Informationen über Ziele, Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in Lehrveranstaltungen zum Zwecke ihrer Verbesserung zu verstehen.“¹² Ein Ziel ist dabei die Qualitätssicherung der Lehre. Unterschieden werden

¹² Sturm 1997, D 1.2

Selbstevaluation und Fremdevaluation (oder externe Evaluation, peer review). Fremdevaluation wird von Außenstehenden durchgeführt, Selbst-Evaluation von den Beteiligten selbst.¹³

Wir nutzten in unserem gemeinsamen Seminar eine Kombination der bekannten Methoden der Evaluation (mündliche und schriftliche Befragung, Beobachtung¹⁴). Bei dem von uns entwickelten Ansatz handelt es sich um eine spezifische qualitative Form der Selbstevaluation. Wir haben mit nicht-standardisierten Erhebungs- und Auswertungsverfahren gearbeitet, vor allem mit teilnehmender Beobachtung, die wir im gemeinsamen Gespräch mit den beobachteten Lehrenden und Studierenden ausgewertet haben. Im Verlauf des Seminars sind wir von einer passiv-teilnehmenden zu einer aktiv-teilnehmenden Form der Beobachtung übergegangen und haben die Auswertung in Form von Rückmeldungen im gemeinsamen Gespräch mit ausgewählten Techniken der Moderationsmethode effektiviert. Als veranstaltende Gruppe haben wir uns nicht nur gegenseitig evaluiert, sondern diese Evaluation zum Gegenstand des gemeinsamen Seminars gemacht und damit auch die Studierenden an der Diskussion der Evaluationsmethoden beteiligt.

Zuerst soll ein Grundprinzip dieser gegenseitigen Evaluation charakterisiert werden, das wir zur Abgrenzung von der im Hochschulbereich verbreiteten Selbstkritik als "Lobkultur" bezeichnen (Abschn. 4.1). Daran anschließend wird zunächst die Beobachtung (Abschn. 4.2) und dann die Rückmeldung im Gespräch (Abschn. 4.3) näher beschrieben und diskutiert.

4.1 Ein Grundprinzip der gegenseitigen Evaluation: "Lobkultur"

¹³ vgl. Reischmann 1995, S. 11 ff.

¹⁴ Vgl. zu den Methoden der Evaluation Sturm a.a.O.

In der Evaluation unseres Seminars knüpften wir an eine Form der Kritik an, die sich in den vorangegangenen Semestern bei der gegenseitigen Seminarhospitation bewährt hatte: Sowohl die beobachtete Person wie die BeobachterInnen konzentrieren sich bei der gemeinsamen Besprechung der einzelnen beobachteten Seminarsitzungen zunächst auf das, was sie an der Seminargestaltung und -durchführung als gelungen und "gut gelaufen" bewerten. Erst dann wird – in einer zweiten Auswertungsrunde – auf das eingegangen, was verbessert werden könnte. Wir haben diese Betonung des Lobens als Lobkultur bezeichnet. Dafür, daß wir diese Lobkultur beibehielten, waren mehrere Gründe ausschlaggebend.

- Erstens zeigen die Erfahrungen im Wissenschaftsbetrieb, daß in der didaktischen Bewertung und Selbstbewertung von Seminaren oft eine Kritikform vorherrscht, die lediglich die negativen Aspekte hervorhebt und die didaktischen Ideen der Kritikübenden in den Vordergrund stellt.
- Zweitens zeigen unsere Seminarbeobachtungen, daß dieselben Seminarbeiträge sowohl positiv als auch negativ beurteilt wurden. Solche Unterschiede tauchten sowohl zwischen Lehrenden und Studierenden als auch innerhalb der Gruppe der Studierenden oder Lehrenden auf. Das Phänomen der subjektiven Wahrnehmung ist uns natürlich genau wie Ihnen im Prinzip bekannt. Das Nebeneinander von negativen und positiven Rückmeldungen zu gleichen Phänomenen zeigt uns Lehrenden auf einer konkreten Erlebensebene jedoch viel wirkungsvoller, daß unser Lehrverhalten unterschiedlich beurteilt wird, und läßt uns die Möglichkeit der Auswahl, inwieweit wir mit den geäußerten Meinungen übereinstimmen und sie als für uns relevant erachten.
- Drittens wird durch die Betonung der Stärken die Bereitschaft geschaffen, sich auch mit Kritik auseinanderzusetzen, die die möglichen Schwächen aufzeigt. Voraussetzung für die Annahme auch solcher Kritik ist eine vertrauensvolle Basis, die auf gegenseitiger Wertschätzung der Arbeit beruht und somit als Grundlage für den Austausch und die Annahme kollegialer Ansichten dient.

4.2 Von der passiv-teilnehmenden zur aktiv-teilnehmenden Beobachtung

Bei der Beobachtung entschieden wir uns zunächst für eine passiv-teilnehmende¹⁵ Form: Die Dozierenden, die gerade nicht "dran" waren, saßen als passive BeobachterInnen am Rand. Die Studierenden fühlten sich beobachtet, teilweise gar als Versuchskaninchen, obgleich wir ihnen zu verstehen gegeben hatten, daß unser eigenes Verhalten im Zentrum stehen sollte. Diese Irritationen können wir nachvollziehen, spielten die Studierenden doch in unserem Konzept gleich mehrere Rollen. Einerseits sollten sie – wie üblich – am Seminar teilnehmen. Darüber hinaus sollten sie sich auf einen ungewohnten Seminarversuch einlassen, bereit sein, sich zumindest mit beobachten zu lassen; und schließlich wurden sie gebeten, Kritik an denen zu üben, von deren Beurteilung sie eventuell künftig einmal abhängig sein würden. Eine ganz schöne Zumutung! Aber auch die jeweils Lehrenden fühlten sich – nach eigenen Angaben – von der Beobachtungssituation erheblich beeinflusst und beeindruckt.

Als im Verlauf des Semesters die Anzahl der Studierenden, die am Seminar teilnahmen, stark schrumpfte, beschlossen wir, zu einer aktiv-teilnehmenden Form der Beobachtung zu wechseln: die BeobachterInnen saßen nun nicht mehr stumm daneben, sondern waren künftig – zwischen den Studierenden sitzend – ebenfalls aktive Seminar-TeilnehmerInnen. Die Seminar-Situation unterschied sich immer noch erheblich vom Uni-Alltag und blieb eine Art Laborsituation. Die Studierenden wußten, daß wir beobachtenden Lehrenden uns in einer Doppelrolle befanden. Insofern handelte es sich nicht um die klassische Form verdeckter teilnehmender Beobachtung, die voraussetzt, daß die beobachtete Gruppe die BeobachterInnen für TeilnehmerInnen hält¹⁶, sondern um eine offen teilnehmende

¹⁵ Um zu betonen, daß es eine "nicht-teilnehmende" Beobachtung nicht gibt, wenn die beobachtende Person sichtbar im Raum anwesend ist, benutzen wir in Anlehnung an Atteslander (1971, S.135 ff.) hier den Begriff passiv-teilnehmende Beobachtung und unterscheiden diese von der aktiv-teilnehmenden Beobachtung. Letztere ist charakterisiert durch die Übernahme einer mehr oder minder aktiven Rolle im beobachteten Geschehen und wird häufig als Teilnehmende Beobachtung bezeichnet (vgl. z.B. Frieberthäuser 1997, S. 520 ff. und Lamnek 1995, S. 252).

¹⁶ Vgl. Kluckhohn 1972, S. 97

Beobachtung: Wir wurden "selbst Teil des zu beobachtenden Geschehens"¹⁷ und beobachteten nicht nur andere, sondern auch uns selbst.

Einerseits verstärkte sich dadurch die Selektivität der Wahrnehmung. Wir konnten nicht gleichzeitig mit diskutieren, inhaltlich mitschreiben und auch noch notieren, wie der Dozent bzw. die Dozentin das Gespräch leitet, wie die anderen sich beteiligen und wie wir selbst uns fühlen. Insofern wurden die Beobachtungsnotizen unsystematischer und teilweise auch kürzer. Andererseits ließen sich nun eigene Gefühle und Stimmungen wahrnehmen: Ärger, weil die Zeit, einen vorgegeben Text zu bearbeiten, nicht ausreichte; Unsicherheit, wie die gestellte Arbeitsaufgabe des/der Dozierenden lautete. Diese Selbstbeobachtung funktionierte jedoch nur, weil wir uns jeweils auf die im Seminar gestellten inhaltlichen Anforderungen und angebotenen Arbeitsweisen einließen.

4.3 Die Moderationsmethode als Instrument der Evaluation

Für die Evaluation eines Seminars mit Hilfe des Instruments der aktiv-teilnehmenden Beobachtung ist es – nach unserer Erfahrung – besonders wichtig, die Beobachtungen hinterher auszutauschen und zusammenzufassen. Zunächst gingen wir so vor, daß wir die Notizen über das Seminar, die wir während der Beobachtung gemacht hatten, in der folgenden Woche besprachen. Wir gingen eher implizit nach den Regeln des Feedback vor und erläuterten nacheinander, was uns an der Seminargestaltung positiv aufgefallen war (vgl. Abschn. 4.1 zur „Lobkultur“). Dabei kamen grundsätzlich zuerst die jeweiligen DozentInnen zu Wort, die die Seminarsitzung gestaltet hatten. In einer weiteren Runde gingen wir ebenso vor, nur benannten wir nun die negativen Aspekte.

Während der informellen Treffen nach der Sitzung und während des dritten Semestertermins, der als Bestandteil des Seminars im Seminarplan als 'Erste Zwischenbilanz / Besprechungskonzept' angekündigt worden war, wurde die Form der gemeinsamen didakti-

¹⁷ Vgl. Bortz 1984, S. 196

schen Auswertung nun selbst Gegenstand didaktischer Erörterung im Seminar. Folgende Nachteile dieser Verfahrensweise wurden uns bald klar:

- Die Sammlung positiver und negativer Kritikpunkte war wenig dialogisch und dauerte sehr lange.
- Da die didaktische Auswertung aus organisatorischen Gründen erst eine Woche später stattfinden konnte, ließ sich die Seminarsituation nur schwer anhand von Notizen wieder ins Gedächtnis holen.
- Die ausschließlich mündlichen Beiträge erforderten eine sehr hohe Konzentration und Merkfähigkeit, um die Beiträge im Kopf zu behalten und eventuell später darauf eingehen zu können.
- Es erwies sich als schwierig, die Beiträge während der Auswertungsrunde zu strukturieren. Sie standen unverbunden nebeneinander und wurden nicht zugeordnet, um an ihnen weiter zu arbeiten oder Bezüge zwischen ihnen herstellen zu können.

Die oben genannten Mängel sind für eine Diskussionsleitung nur schwer zu bewältigen. Wir entschlossen uns deshalb, mit einzelnen Elementen der Moderationsmethode zu arbeiten.¹⁸ Eine der tragenden Säulen dieser Methode ist das Prinzip der Visualisierung. Die Diskussionsprozesse und -ergebnisse werden, für alle Beteiligten sichtbar, auf Plakaten festgehalten. Durch die optische Unterstützung wird Kommunikation auf die wesentlichen, für die Gruppe wichtigen Inhalte reduziert; dadurch kann sie effizienter gestaltet werden, die Erfassung der Informationen wird erleichtert und kann rationaler, themenzentrierter bearbeitet werden. Das entwickelte Instrumentarium ist vielfältig einsetzbar; es kann z.B., wie in unserem Seminar praktiziert, für Evaluationszwecke genutzt werden.¹⁹

Wir entschieden uns für die anonyme Kartenabfrage als Fragetechnik. Es handelt sich hierbei um ein standardisiertes Verfahren, in dem der Gruppe ein Arbeitsauftrag in

¹⁸ Kenntnisse aus der Unternehmensberatung sowie wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie und Gruppendynamik mündeten in die Entwicklung der Moderationsmethode, die im Laufe der 70er und 80er Jahre Eingang in Unternehmen, Hochschulen und weitere gesellschaftliche Bereiche fand (vgl. Klebert / Schrader / Straub 1987).

¹⁹ vgl. Dauscher 1996

visualisierter Form gestellt wird. Dieser lautete: „Was mir an der Seminargestaltung gut gefallen hat...“ und „Was mir nicht so gut gefallen hat...“. An die Seminarteilnehmenden wurden Karten in zwei Farben verteilt, die der jeweiligen Rubrik zugeordnet waren. Um eine überschaubare und handhabbare Menge an Antworten zu erhalten und eine Reduzierung auf die individuell wesentlichen Aspekte zu gewährleisten, setzten wir die Anzahl auf jeweils drei Karten pro Rubrik und pro Person fest. Diese wurden von allen, auch von den SeminargestalterInnen, in direktem Anschluß an die inhaltliche Seminarsitzung ausgefüllt, wobei wir nach den Regeln der Visualisierung – nicht mehr als drei Zeilen und sieben Worte pro Karte – vorgingen. Die Karten der Studierenden wurden extra gekennzeichnet. Wir bestimmten weiterhin aus der Gruppe der DozentInnen ein Moderationsteam, das u.a. die Aufgabe hatte, bis zur Auswertungssitzung aufgrund der Inhalte der Karten Cluster zu bilden, also Themenschwerpunkte ausfindig zu machen. Diese wurden mit Oberbegriffen versehen und gemeinsam mit den zugeordneten Karten für das Auswertungsgespräch in der darauf folgenden Woche auf Plakate geklebt.²⁰

Jetzt bildeten nicht mehr unsere während der Beobachtung erstellten Notizen die Grundlage für die Moderation der Auswertungssitzung, sondern die Visualisierung der Rückmeldungen in Form der sortierten Kärtchen auf den Plakaten. Für das Auswertungsgespräch standen uns so zahlreiche Aspekte zur Verfügung, die die Meinungsvielfalt innerhalb der Gruppe sowie Häufungen einzelner Eindrücke wiedergaben. Nachdem das Moderationsteam die Plakate erläutert hatte, wurden Nachfragen zum Verständnis einzelner Karten gestellt. Dabei wurden, nach dem Prinzip der Anonymität der Kartenabfrage, Verständnisfragen an die Gesamtgruppe gerichtet, so daß es den einzelnen Gruppenmitgliedern überlassen blieb, sich zu ihrer Meinung zu bekennen oder nicht. Beibehalten haben wir auch bei dieser Auswertungsform das Prinzip, mit positiver Kritik zu beginnen. Im Anschluß an diesen Klärungsprozeß wurde über ausgewählte, von

²⁰ Die Clusterbildung kann, anders als bei uns geschehen, auch mit der Gruppe stattfinden. Der gemeinsame Prozeß der Entscheidung über die zu bildenden Kategorien kann für eine Weiterarbeit auf der Grundlage der Cluster im Sinne der Aktivierung der Gruppe wichtig sein. Uns kam es jedoch auf die komprimierte Darstellung eines Ergebnisses an, das zur Diskussion und zu Nachfragen anregt. Weiterhin hatte dieses Vorgehen einen pragmatischen Grund, da die Bildung von Themenklumpen für eine mit dieser Vorgehensweise nicht vertraute Gruppe sehr zeitaufwendig sein kann und damit einen erheblichen Teil der regulären Seminarzeit in Anspruch genommen hätte.

den Gruppenmitgliedern als wichtig erachtete Rückmeldungen diskutiert. Die Dokumentation auf Plakaten wurde den SeminargestalterInnen im Anschluß an das Auswertungsgespräch zur Verfügung gestellt, blieb ihnen somit zur weiteren Reflexion zugänglich. Nach den ersten Erfahrungen mit dieser neuen Technik stellten wir bei einer 'Auswertung der Auswertung' fest, daß sich einige der oben geschilderten Nachteile der Auswertung im Gruppengespräch mit der neuen Technik nun besser handhaben ließen.

5. Interdisziplinäre Evaluation?

In der Endauswertung unseres Seminars waren wir uns einig darüber, daß es "noch nicht interdisziplinär" war. Es bleibt die Frage, "was es heißt, daß ein Thema interdisziplinär ist". In diesem Zusammenhang finden wir es notwendig, genauer darüber nachzudenken, ob es eine Rolle und – wenn ja – welche Rolle es spielte, daß im Seminar Personen beteiligt waren, die aus verschiedenen Fächern kommen. Unsere Praxis von interdisziplinärer Evaluation schien vorauszusetzen, daß es etwas gibt, was zwischen den Disziplinen oder über sie hinaus als Identisches evaluiert werden kann; das Bemühen um Kooperation bei einem solchen Evaluationsverfahren muß anscheinend eine solche Identität voraussetzen. Im folgenden werden wir außerdem begründen, warum wir meinen, daß interdisziplinäre Seminare bzw. Projekte wechselseitig interdisziplinär evaluiert werden müssen. Ohne eine solche Evaluation geht das Interdisziplinäre der Seminare bzw. Projekte schnell verloren.

5.1 Der traditionelle Interdisziplinaritäts-Begriff: ergebnisorientiert

Die Literatur²¹ unterscheidet verschiedene Interdisziplinaritäts-Formen; einig ist sie sich zum einen in der Ablehnung sog. "Multidisziplinarität", denn diese sei ein "bloßes Nebeneinanderstellen verschiedener Theorien zum selben Thema, wie es häufig

²¹Vgl. den Überblick in Hübenthal 1991.

geschieht";²² zum anderen in der Ablehnung des Postulats einer einheitlichen Methode, die unabhängig vom zu behandelnden Problem zu beschreiben wäre, dies macht die "wissenschaftspragmatischen Züge" ²³ des Interdisziplinaritäts-Begriffs aus. Dann aber beginnen die Schwierigkeiten:

- Wenn es keine Methode gibt, die auf alle Forschungsprobleme bzw. -gegenstände erfolgreich angewandt werden kann, keine „Einheitswissenschaft“, stellt sich die Frage, wie man sich über die Relevanz der jeweiligen Fragen und Antworten zu einem Thema einigt.
- Wenn Interdisziplinarität mehr sein soll als ein Nebeneinanderher, ein Sammeln der Ergebnisse zu einem Thema aus verschiedenen Disziplinen mit ihren je eigenen Methoden und Bestimmungskriterien (Multidisziplinarität), stellt sich die Frage, woraus denn dieses Mehr entstehen soll.

Unter den genannten Grundannahmen werden in der Literatur die verschiedenen Interdisziplinaritäts-Formen beschrieben.²⁴ Alle diese Beschreibungen sagen wenig über die Herstellung von Interdisziplinarität aus; sie präsentieren vielmehr ihr Ergebnis. Deshalb sind sie nicht falsch; ein häufiger Fehler interdisziplinärer Seminare und Projekte scheint aber darin zu bestehen, solche ergebnisorientierten Beschreibungen in einer diffusen Weise als Bedingung der Möglichkeit des eigenen Beginns vorauszusetzen – die Enttäuschung ist entsprechend groß, wenn es dann doch "nur" zur Multidisziplinarität gereicht hat. Auch wir haben diesen Fehler gemacht.

²²Hübenthal 1991, S. 7; vgl. auch S.14 f.

²³Hübenthal 1991, S. 7; vgl. auch S. 22.

²⁴1. Verschiedene Disziplinen haben denselben Gegenstand; die Forschungen zu diesem Gegenstand werden kooperativ zusammengestellt;
2. Verschiedene Disziplinen haben denselben Gegenstand, und eine (oder mehrere) hat die beste Methode für ihn; die anderen Disziplinen ordnen sich ihr deshalb unter;
3. Verschiedene Disziplinen haben denselben Gegenstand und es erweisen sich so gut wie alle beteiligten Methoden als günstig; daraus wird eine neue Methode (evtl. eine neue Disziplin) entwickelt.
Vgl. zu diesen verschiedenen Formen Hübenthal 1991, S. 14-17 (es sind dies allerdings idealtypische Formen, die in der Wissenschaftspraxis kaum so zu finden sein werden). – Sogenannte "Strukturdisziplinen" wie Logik, Mathematik, Systemtheorie, Informationstheorie, Semiotik etc., die keinen eigenen Sachbereich, sondern die Darstellungsform aller sachhaltigen Wissenschaften zum Thema haben (vgl. Hübenthal 1991, S. 49-81), sind hier ausgeschlossen.

Aus dem zunächst rein hochschuldidaktischen Zweck der gegenseitigen Evaluation der Lehrmethoden ist direkt weder die interdisziplinäre Einheitlichkeit des Gegenstandes noch ein Kriterium der Fruchtbarkeit verschiedener Methoden für einen Gegenstand abzuleiten. Gelernt haben wir, daß beides kommunikativ hergestellt werden muß.

5.2 Kommunikative Herstellung von Interdisziplinarität: Kooperative interdisziplinäre Evaluation

Wir wußten am Ende unseres gemeinsamen Seminars eher weniger deutlich als zu Anfang, was denn nun Kommunikation für uns alle eigentlich "ist" – die thematischen Voraussetzungen, unter denen wir das Seminar begonnen hatten, wurden uns eher fraglich. Mit diesem Phänomen stehen wir nicht allein da. Woran liegt es, daß viele Lehrende und Studierende häufig am Semesterende nicht mehr wissen, worüber sie eigentlich im Seminar so lange gesprochen haben, obwohl sie es am Anfang doch zu wissen glaubten?

Wir wollen durch Kommunikation die Einheit eines Wissensgegenstandes herstellen. Zu diesem Zweck bemühen wir uns, den noch zu bestimmenden Gegenstand aus verschiedenen Disziplin-Perspektiven heraus zu betrachten. Die Schwierigkeit während dieses kommunikativen Bemühens besteht eben darin, daß prinzipiell offen bleibt, was als Wissensgegenstand jeweils zu gelten hat. Insofern können interdisziplinäre Prozesse als stetige Versuche der Herstellung einer Identität des Wissensgegenstandes betrachtet werden.²⁵

Für die kommunikative Herstellung der Identität des Gegenstandes gibt es keine interdisziplinären „Meta-Verfahren“ (hier: Methoden). Identifizieren von

²⁵Dies mag aus unserer vorwissenschaftlichen Erfahrung von Welt herrühren: "Weil sich die Erkenntnisobjekte der spezialisierten Einzelwissenschaften häufig auf Erfahrungsobjekte richten, die wir in der 'vorwissenschaftlich geordneten Welt' schon als miteinander in Beziehung stehend ansehen, sind sie mögliche Anknüpfungspunkte für Verbindungen zwischen verschiedenen Spezialgebieten." (Hübenthal 1991, S. 28)

Wissensgegenständen kann also nur von einer gewählten Disziplinperspektive aus stattfinden. Daraus entsteht eine "interdisziplinäre Dialektik": Versuchen wir, einen Wissensgegenstand nacheinander aus verschiedenen Disziplinperspektiven heraus zu identifizieren, gelangen wir nicht zu gleichen Ergebnissen. Klar wird uns dies jedoch erst während des kommunikativen Prozesses, in dem wir so tun, als hätten wir die Identität des Wissensgegenstandes bereits kommunikativ hergestellt und könnten ihn über die verschiedenen Disziplinperspektiven beschreiben. Die jeweiligen Identifizierungsverfahren sind perspektivenabhängig.

Der interdisziplinäre Prozeß ist damit zusammenfassend zu beschreiben als ein Wechselspiel von:

- kommunikativer Herstellung der Identität eines Wissensgegenstandes
- seiner Betrachtung aus verschiedenen Disziplinperspektiven
- und der dabei gewonnenen Erkenntnis, daß die Voraussetzung der Identität dieses Wissensgegenstandes ungenügend war; dies wird zu neuen Identifizierungsversuchen der beteiligten Disziplinperspektiven führen.

Es ist also kein Defizit, sondern zeugt eher von Einsicht in das Wesen interdisziplinärer Kommunikationsverfahren, wenn man am Ende eines interdisziplinären Seminars eher weniger deutlich als zu Anfang weiß, welches der eigentliche Wissensgegenstand ist.

Im Wissen um die beschriebene interdisziplinäre Dialektik setzten wir an einer allen gemeinsamen und lebensweltlich vertrauten Rolle, nämlich der der Lehrenden an. Wir beschrieben und beurteilten den jeweiligen individuellen Lehrstil und arbeiteten Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede bezüglich des didaktischen Vorgehens gegenüber anderen Lehrenden der gleichen Disziplin und gegenüber Lehrenden anderer Disziplinen heraus. Diesen kommunikativen Prozeß bezeichnen wir als *kooperative interdisziplinäre Evaluation* (KIEV). Dabei tun wir so, als gebe es über die Disziplinen hinaus gemeinsame Eigenschaften der Rolle der Lehrenden. Daß ein entsprechender Konsens dann erst hergestellt werden muß, zeigt sich schnell, wenn man die Differenzen der verschiedenen Fachkulturen und die verschiedenen Methoden der Fächer berücksichtigt.

So war es, um ein vielleicht trivial scheinendes Beispiel zu geben, für die KollegInnen aus der Soziologie selbstverständlich, mit Folien zu arbeiten und sich Tafelanschriebe gut zu überlegen; der Kollege aus der Philosophie dagegen machte das weniger, benutzte keine Folien und die Tafel nur zum Anschrieb vielleicht schwieriger Namen, Buchtitel, Jahreszahlen etc. Entsprechend war auch die Einschätzung nach der gegenseitigen Beobachtung strukturiert: die einen legten viel Wert auf einen präzisen Einsatz von Medien, der andere überhaupt nicht. Es muß nicht immer von Vorteil sein, präzise mit Medien zu arbeiten – sicher ist es aber auch nicht immer ein Nachteil. Gerade deshalb ist die Anerkennung der Differenzen so wichtig, um darüber nachzudenken, ob das, was im eigenen Fach gängig ist, beibehalten, erweitert oder verändert werden sollte.

5.3 Interdisziplinäre Evaluation

Wenn Interdisziplinarität des Gegenstandes und der Methode immer erst durch Kommunikation hergestellt werden muß, so ist die These plausibel, daß interdisziplinäre Veranstaltungen notwendig selbstevaluativer Teile bedürfen. Bei der Planung und Durchführung unseres Seminars haben wir dies berücksichtigt.

Darüber hinaus lag in unserem Fall aufgrund des gewählten Themas eine zusätzliche reflexive Struktur vor, da das Mittel der Behandlung dieses Themas – Kommunikation – gleichzeitig das Thema war. Dies führte zu Interferenzphänomenen dergestalt, daß die kommunikative Herstellung von Einheit des Gegenstandes Kommunikation und der von kommunikativen Lehrverfahren immer schon ein (neuer) Aspekt dieses Gegenstandes und dieser Methode ist.

Drittens war die Einbeziehung der Studierenden in die Evaluation und der Wechsel von der passiv- zur aktiv-teilnehmenden Beobachtung insofern notwendig, als die Herstellung von Interdisziplinarität, wie sie oben beschrieben wurde, kaum ohne eine Trennung in Lehrende und Zuhörende auskommt. Diese Rollen müssen in der Evaluation aber zugunsten der Herstellung des gemeinsamen Gegenstandes aufgehoben werden.

6. Das zweite gemeinsame Seminar (Sommersemester 1998)

Wir diskutierten Anregungen und Kritik zum ersten Seminar, entwickelten daraus neue Ideen im Rahmen unserer vier Parameter (vgl. Abschn. 1.2) und probierten diese in einem zweiten gemeinsamen Seminar aus. Wie es uns damit erging, stellen wir Ihnen im folgenden vor.

Die Seminarankündigung im Vorlesungsverzeichnis wurde diesmal auch bei den einzelnen Fächern der Beteiligten eigens abgedruckt und nicht nur, wie beim ersten Seminar,

unter "Fachbereichsübergreifende Veranstaltungen". Wir hofften, dadurch mehr Studierende zu erreichen. Aus dem Ankündigungstext wurde die Doppelstruktur des Seminars jetzt deutlich:

DozentInnen	aus Angewandter Sprachwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Sachunterricht, Sozialpädagogik, Soziologie
Thema	Kommunikation - zwischen den Disziplinen
Termin/Raum	27. und 28.06.1998 (Samstag und Sonntag; ganztägig) S 2 / 407
Arbeitsform	Kompaktseminar
Teilnehmerkreis	Interessierte aller Studiengänge
Inhalt	Seit den 60er Jahren haben die meisten Geistes- und Sozialwissenschaften das Thema Kommunikation für sich entdeckt und sich ihm in fachspezifischer Weise angenähert. Das Seminar verfolgt das Ziel, Kommunikation sowohl zum Thema zu machen als auch Raum für praktische Kommunikationserfahrung zu schaffen und diese dann auszuwerten. Andererseits soll das Seminarverhalten der einzelnen Lehrenden von den anderen Lehrenden beobachtet und gemeinsam mit den Studierenden hochschuldidaktisch ausgewertet werden. Das Seminar ist eine Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung mit dem gleichen Thema aus dem Wintersemester 1996/97.
Bemerkungen	Das Seminar wird vom Mittelbau-Arbeitskreis Hochschuldidaktik angeboten. Teilnehmende sollten die Bereitschaft zur Kommunikation über Kommunikation und zur Kommunikation über das Seminarverhalten der beteiligten Lehrenden mitbringen. Das Seminar ist auch für StudienanfängerInnen geeignet. Nähere Information finden Interessierte an den Schwarzen Brettern der beteiligten Fächer. Eine Vorbesprechung für alle, die teilnehmen wollen, findet am Mittwoch, den 22.04.98, um 18.00 Uhr c.t., in Raum S 2 / 407 statt.

Das Seminar wurde als Wochenend-Kompaktseminar über zwei Tage durchgeführt und nicht über ein ganzes Semester ausgedehnt. Im Rahmen der Vorbesprechung zu Beginn des Semesters stellten wir uns und die Vorgeschichte des Seminars vor, erläuterten unsere Ziele und spezifizierten das Thema "Kommunikation": Es sollte diesmal um den *Dialog* gehen. Dies hielten wir für sinnvoll, um eine höhere Kohärenz der einzelnen Sachbeiträge erzielen zu können; die Verknüpfung der Beiträge im ersten Seminar erschien uns im Nachhinein als zu lose. Im Anfangsblock des Wochenendes verdeutlich-

ten wir deshalb den sachlichen Zusammenhang zwischen den einzelnen Beiträgen; außerdem knüpften die Dozierenden zu Beginn ihrer Sachbeiträge stärker an die vorausgehenden Sachbeiträge der KollegInnen an als im ersten Seminar. Dies wurde auf Seiten der Studierenden gewürdigt.

Wir begannen das Wochenende mit 18 Studierenden aus unterschiedlichen Fachbereichen. Die Teilnahme war diesmal erheblich konstanter als im ersten Seminar.²⁶ Mit dem Rollenwechsel von "normalen" SeminarteilnehmerInnen zu TeilnehmerInnen an der Evaluation gab es diesmal keine Probleme. Alle waren bei den Auswertungen unserer Sachbeiträge anwesend; ein Großteil beteiligte sich aktiv an der Diskussion. Für diese Veränderungen sind u.E. im wesentlichen drei Gründe zu nennen:

- Unsere Ankündigung im Vorlesungsverzeichnis und unsere Erläuterungen in der Seminarvorbesprechung richteten sich explizit an eine Zielgruppe mit Interesse sowohl am Thema Dialog als auch an Evaluation und Veränderung von Hochschullehre.
- Die zeitliche Struktur eines Kompaktseminars wirkte sich für unser Vorhaben offensichtlich positiv aus. Die thematische Auseinandersetzung erschien uns intensiver. Die Erinnerung bei der didaktischen Auswertung der Sachbeiträge war noch nicht verblaßt (wie bei einer Auswertung erst nach einer Woche im ersten Seminar).
- Nicht zuletzt hat möglicherweise auch der stärkere Gruppenzusammenhalt – unterstützt durch warming-up, gemeinsames Essen, gemeinsame Pausen – zu einem höheren Interesse an der Evaluation und den Inhalten des Seminars beigetragen.

Die Auswertung unserer Sachbeiträge erfolgte von Beginn an nach der Moderationsmethode (vgl. Abschn. 4.3). Die Auswertungs-Kategorien wurden diesmal nach dem ersten Clustern für alle weiteren Auswertungen verbindlich festgelegt. Das führte teilweise zu Kritik seitens der Studierenden: Eine zu frühe Systematisierung verhindere den zunächst notwendigen freien Austausch; die Kategorisierung wurde gar als Gängelung

²⁶ Daher war diesmal unser Wechsel von der passiv- zur aktiv-teilnehmenden Beobachtung überflüssig (vgl. Abschn. 4.2).

empfunden. Unsere Begründung, auf diese Weise Zeit für Wichtigeres zu sparen, erschien uns selbst nicht ganz überzeugend.

Die Gesamtauswertung des Wochenendseminars ergab folgende weitere Anregungen und Kritik:

- Als anregend wurde das methodenreflektorische Potential empfunden: die Methode der Präsentation eines Themas, das interessiert, zur Diskussion zu stellen. Daraus ergab sich u.a. die Frage, ob bestimmte Fachkulturen auch bestimmte Methoden nahelegen oder gar bedingen.
- Es wurde moniert, die einzelnen Sachbeiträge wirkten, als seien sie "aus einem normalen Seminar herausgegriffen" und komprimiert worden: es würde zuviel zu vermitteln versucht.
- Unser aufwendiges Vorgehen (Einordnung des Beitrags, Bezüge zu den vorherigen Beiträgen, Darstellung und Diskussion der Sache, sowie anschließende didaktische Rückmeldung anhand der Moderationsmethode) stieß offensichtlich immer wieder an seine zeitlichen Grenzen.
- Die Studierenden vermuteten als Ziel unseres Seminars eher die Beantwortung der Frage "Wie bekommt man Studierende dazu, etwas zu kapieren?" Wir dagegen sahen das Ziel in den Antworten auf die Fragen: "Was heißt es, etwas gemeinsam zu erarbeiten?" "Wie kann man die Studierenden sensibilisieren und ihnen Hinweise geben, wie man sich etwas erarbeiten kann?"
- Die Studierenden gaben an, einen Einblick in das, was uns als Dozierende bewegt, bekommen und ein wenig "hinter die Kulissen" des Seminarbetriebs geschaut zu haben.

7. Nutzen und Nachteil der kooperativen interdisziplinären Evaluation (KIEV) mit Studierenden und Lehrenden für die alltägliche Lehrpraxis

Der Unterschied eines Seminars des vorgestellten Typs zu „üblichen“ Seminaren dürfte weniger in der thematischen als in der methodischen Ausrichtung liegen: In unserem Seminar wurde mehr als üblich gelernt über die Art und Weise, wie Inhalte vermittelt werden.

Die Erfahrung

- der eingesetzten Methodenvielfalt, mit der ein als ein Gegenstand Behauptetes, also Kommunikation, behandelt wurde
- der verschiedenen Fachkulturen, aus denen wir kamen
- unserer unterschiedlichen persönlichen Stile
- der Verschiedenartigkeit der Rückmeldungen auf einen Beitrag

erzeugte eine Distanz zur inhaltlich vermittelten Sache, die die Reflexion der Vermittlungsprozesse gefördert hat. Wir Dozierenden waren nicht mehr die unhinterfragten GarantInnen für die Verbindung von Sachinhalt und Methode; über diese Verbindung mußte vielmehr in der Auswertung eigens reflektiert werden, und zwar aus Sicht der Erfahrungen in den unterschiedlichen Fachkulturen aller Beteiligten.

Auf Seiten der Studierenden wurden sogenannte Schlüsselqualifikationen wie Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, verantwortliches Handeln, Methodentransfer und Teamarbeit gefördert. Der Seminarbetrieb wurde für sie durchschaubarer, der methodische "Geheimnisschleier" ein wenig gelüftet. Unsere Erfahrungen als Lehrende mit dem von uns entwickelten Typ von Seminar waren durchweg positiv: Wir haben mehr über unser Lehrverhalten gelernt, von den Anregungen inhaltlicher und methodischer Art gegenseitig profitiert, einen Blick über den Tellerrand der jeweiligen Fachkultur gewagt und dadurch der eigenen Vereinzelung im Lehrbetrieb entgegengewirkt.

Im Spannungsfeld zwischen didaktischen und inhaltlichen Ansprüchen hatten wir in der uns zur Verfügung stehenden Zeit allerdings wohl versucht, zuviel Inhalt zu vermitteln: Vor allem die Einordnung der einzelnen Themen in einen größeren Fachkontext führte zu Überforderungen sowohl bei uns als auch bei den Studierenden. Bei der Auswertung des

zweiten Seminars zeigte sich, daß wir die Rückmeldung der Studierenden gegenüber uns Lehrenden zu stark betont und zu wenig beachtet hatten, daß auch die Studierenden Rückmeldung zu ihrem Verhalten im Seminar von uns Lehrenden erhalten wollten. Bezogen auf unser Thema „Dialog“ im zweiten Seminar läßt sich das allgemeiner formulieren: Von Studierenden wird mehr Dialog zwischen Studierenden und Dozierenden gewünscht.

Der hier vorgestellte interdisziplinäre Ansatz – eine Art "universitärer Selbstversuch" – sprengt die Rahmenbedingungen üblicher Seminare. Die verschiedenen Formen des kooperativen Lehrens, die wir praktizierten, sind zwar auch im üblichen Seminarbetrieb denkbar, ebenso die zeitliche Struktur von Blockseminaren. Das Besondere in unserem Seminar, nämlich die Verbindung der in Abschnitt 1.2 genannten vier unterschiedlichen Parameter, ist jedoch nicht einfach durchzuführen, erfordert dies doch einen hohen Zeitaufwand und starkes Engagement seitens der beteiligten Dozierenden. Ebenso kann wahrscheinlich nicht durchgehend die Bereitschaft zu gegenseitigen Rückmeldungen, insbesondere über die Fächergrenzen hinaus, vorausgesetzt werden.

Positive Rahmenbedingungen für unser Modell zu schaffen, war nur dadurch möglich, daß wir selbst als konstante Gruppe über einen langen Zeitraum hinweg unsere Erfahrungen reflektiert und kontinuierlich an Verbesserungen gearbeitet haben. Wir wußten zu Beginn nicht, worauf unsere Idee hinauslaufen und wie lange unser Vorhaben währen würde. Trotzdem haben wir von unserem Projekt profitiert. Wenn auch die universitären Bedingungen dafür nicht optimal sind, möchten wir doch dazu ermutigen, sich auf neue Formen gemeinsamer Seminargestaltung und -evaluation einzulassen. Für eine Organisation wie die Universität stellen derartige innovative Vorhaben ein wichtiges Potential für Veränderungen in Lern- und Lehrprozessen dar und tragen zur Qualifizierung der Lehrenden und Studierenden bei.

Literaturverzeichnis

- **Atteslander, Peter** 1971: Methoden der empirischen Sozialforschung. Aufl. 2, Walter de Gruyter, Berlin, New York, Heidelberg
- **Behrendt, Brigitte** 1997: Qualifizierung für die Lehre. Neue Entwicklungen in der BRD und anderen Ländern Europas. In: Handbuch Hochschullehre. Raabe, Bonn, Abschnitt I 2.6, Lose-Blatt-Sammlung
- **Biskup, Joachim** 1997: Klein oder groß? - lebendig! Zur Herausforderung des universitären Überflückens. In: Borsche, Tilman; Strub, Christian; Bartig, Hans-Friedrich; Köhler, Johannes: Begriff und Wirklichkeit der Kleinen Universität. Hildesheimer Universitätsschriften Bd. 2, Hildesheim 1997, S. 59 - 70
- **Bortz, Jürgen** 1984: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo
- **Dauscher, Ulrich** 1996: Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Luchterhand, Berlin
- **Friebertshäuser, Barbara** 1997; Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim u. München, S. 503 - 534
- **Hübenthal, Ursula** 1991: Interdisziplinäres Denken: Versuch einer Bestandsaufnahme und Systematisierung. Steiner, Stuttgart
- **Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja** 1997: „Die Schlange vor der Dozententür...“ Dortmunder Studierende liefern empirische Ergebnisse zu Lehre und Lehrenden. In: Handbuch Hochschullehre. Raabe, Bonn, Abschnitt J 3.3, Lose-Blatt-Sammlung

- **Klebert, Karin; Schrader, Einhard; Straub, Walter** 1987: Kurz-Moderation. Aufl. 2, Windmühle, Hamburg
- **Kluckhohn, Florence** 1972: Die Methode der teilnehmenden Beobachtung. In: König, René (Hg.), Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Aufl. 8, Kiepenheuer und Witsch, Köln, S. 97 - 114
- **Kultusministerkonferenz** 1996: KMK: Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform. Bonn (Veröffentlichungen der KMK)
- **Lamnek, Siegfried** 1995: Qualitative Sozialforschung, Band 2. Methoden und Techniken. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim
- **Reischmann, Jost** 1995: Evaluation von Bildungsprozessen, Teil II. In: Studienbrief Erwachsenenbildung. Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung / Universität Kaiserslautern
- **Sturm, Michael** 1997: „Die Reise ins Ich ...“ Selbstevaluation im Hochschulunterricht. In: Handbuch Hochschullehre. Raabe, Bonn, Abschnitt D 1.2, Lose-Blatt-Sammlung
- **Vopel, Klaus W.; Kirsten, Rainer E.** 1974: Kommunikation und Kooperation. Pfeiffer, München